

---

---

## **ПРОБЛЕМА РЕЗУЛЬТАТА И КАЧЕСТВА АДАПТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Е.П. Стрелецкая,*

*Воронежский государственный педагогический университет*

Качество современного образования является предметом исследования многих ученых (В.А. Кальней, Н.Н. Мельников, М.М. Поташник, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, В.П. Панасюк), которые связывают эту проблему с развитием новой цивилизации XXI века и с управлением развитием образовательных систем. Так, А.И. Субетто определяет новую «эпоху-цивилизацию» XXI века как интеллектуально-информационную, которая сменит энергетическую цивилизацию XX века. Для качественно новой мировой цивилизации характерно повышение социогенетических функций общественного интеллекта как гаранта управления будущим (будущетворения) со стороны общества. Такое качественно новое управление будущим возможно «только при действии закона опережающего развития качества человека, качества общественного интеллекта и качества образовательных систем в обществе» [12].

Социокультурный аспект проблемы качества образования еще в начале XX века поднимали известные русские ученые В.М. Бехтерев, Н.И. Пирогов, И.А. Ильин. Они подчеркивали роль образования в воспитании молодежи, в сохранении здоровья и подготовке молодежи к жизни. Известный философ И.А. Ильин еще в 1928 году в статье «Спасение в качестве» отмечал: «...русскому народу есть только один исход и одно спасение – возвращение к качеству и его культуре» [8]. Возвращение к качеству он видел в воспитании, которое формирует духовно-нравственные ценности человека, определяющие его образ жизни и деятельность. «Образование без воспитания, – говорил И.А. Ильин, – есть дело ложное и опасное. Оно создает чаще всего людей полуобразованных, сомнительных и заносчивых, тщеславных спорщиков, напористых и беззастенчивых карьеристов; оно вооружает противодуховные силы; оно развязывает и поощряет в человеке «волка» [7]. В.М. Бехтерев в своей речи для врачей-психиатров «Личность и условия ее развития и здоровья» еще в 1905 году критиковал школу, которая поставляет «телесно убогих и нравственно неустойчивых и притом с громоздким мало пригодным к жизни багажом знаний...» [1].

Таким образом, актуальность проблемы качества образования в кризисный период развития

России в XX веке очевидна и сегодня, в начале XXI века. Данные Центра социологических исследований Министерства образования РФ свидетельствуют о том, что современные школьники не обладают в достаточной мере ни физическим, ни духовно-нравственным здоровьем, что ведет к ослаблению жизненного потенциала в обществе в целом.

Адаптивная образовательная среда (АОС), выполняя свою особую миссию в общем образовательном процессе ребенка, «складывает» свои результаты-достижения в общую совокупность достижений ребенка, обеспечивая тем самым общий вектор перехода от учебных к жизненным ситуациям. Как оценить «сумму» данных вложений АОС? Что может считаться образовательным результатом адаптивной образовательной среды?

Закон Российской Федерации «Об образовании», провозглашая в качестве одного из основных принципов государственной политики адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития учащихся, опосредованно поднимает проблему результативности [6]. До сих пор результатом педагогического контроля безоговорочно считается оценка успеваемости учащихся. Оценка определяет соответствие деятельности учащихся требованиям конкретной педагогической системы и всей системы образования.

Адаптивность системы образования требует обратного – определения соответствия деятельности конкретной педагогической системы возможностям и образовательным потребностям конкретного учащегося. Адаптивность системы образования должна предполагать и адаптивность системы результата, что также влечет изменение смысла этого процесса. Адаптивная система образования возникла на основе анализа наметившихся за последнее время тенденций совершенствования образовательного процесса под влиянием воздействия на формирование творческого мышления учителя новейших психологических теорий. Особенно плодотворными из них являются теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и деятельностный подход к образованию

А.Н. Леонтьева. Образовательная деятельность, как один из видов деятельности человека, в условиях АСО становится преимущественно активной самостоятельной деятельностью, управляемой посредством использования контролирующих и диагностирующих мероприятий, обусловленных целеполаганием процесса обучения и предусматривающих в динамике уровни усвоения учащимися материала и его корректировку.

Отметим, что специфика системы дополнительного образования, в контексте которого мы рассматриваем адаптивную систему, заключается в возможности добровольного выбора ребенком, его семьей направления и вида деятельности, педагога, организационных форм реализации дополнительных программ, времени и темпа их освоения; в системе дополнительного образования отсутствуют образовательные стандарты; программы деятельности в основе имеют авторский характер; состав объектов системы неоднороден по возрасту, уровню индивидуального развития, количественному показателю, что делает определение результативности достаточно проблематичным. С нашей точки зрения, перспективными для дополнительного образования детей может стать предложенный Б.С. Гершунским в русле философии образования такой показатель результативности, как «стремление к наиболее полной жизненной самореализации с учетом собственных способностей». Этот показатель качества требует расчленения на: а) формирование убежденности (по сути – веры) в то, что это и есть смысл жизни человека, и б) знание о собственных способностях и путях их реализации на основе соответствующим образом приобретенных и необходимых предметных знаний, умений, навыков, творческих параметров и т.п.[3].

Адаптивное образование детей – сфера, в которой все ее участники (в том числе и дети) определяют цели самостоятельно и более того цели педагогической деятельности (соответственно и результаты) не просто ориентируются на личность ребенка, а зависят от него. Дополнительное образование само по себе адаптивно в своих целевых установках, что является аксиомой и позволяет в данный момент не заострять внимание на подтверждениях и доказательствах. Только в этой логике можно говорить о прогнозировании любых целей и определить интегративный результат.

Смысл деятельности педагога дополнительного образования детей состоит не в том, чтобы непосредственно воздействовать на ребенка, формируя у него заданный (обществом или самим педагогом) комплект личностных качеств,

но организовать самостоятельность ребенка, в которой будет проходить становление «человеческого в человеке», проявление и преобразование его личности [5]. Видимо сегодня следует говорить о собственной идеологии результатов и оценке качества дополнительного образования детей в контексте гуманистической, человекоцентрированной парадигмы. Для учреждения дополнительного образования детей важно принять позицию и освоить умения самостоятельного определения интегративного критерия того качества образования, на который ориентируются все субъекты образовательного процесса. Речь идет о базовых характеристиках образа выпускника учреждения как эталона качества. Л.Г. Логинова высказывает мнение о том, в дополнительном образовании детей уровень подготовки выпускников есть интегрирующий показатель – нормативно-ориентировочное понятие – персонализация личности. Конкретизация образа выпускника учреждения дополнительного образования детей может идти по линии определения основных этапов естественного, но целенаправленно организованного, управляемого развития мотивов личности человека, этапов становления ее социокультурного самоопределения. Параметрами этих этапов будут не знания, умения, навыки, их объем или масштаб, а новообразования (актуальные и потенциальные способности, мотивы и цели) в личностном росте каждого ребенка, соответствующие его возрастным, психофизиологическим особенностям, собственному «целевому выбору» [9].

Мы будем считать такими новообразованиями компетентности, предъявление которых в акмеологическом аспекте возможно только при адаптивности и концентрации всего человеческого потенциала, которые при определенной ситуации актуализируются и становятся критериями адаптивности. В этом случае адаптивность – есть не что иное, как стратегия человеческого развития. Задача сохранения духовности, человеческого потенциала, а вместе с ними достижение высокого уровня благосостояния, на наш взгляд, может быть решена при условиях приобретения человеком некоего содержания, константы, новообразования, существа – компетентностей.

Человек в акмеологии рассматривается как субъект жизнедеятельности, способный к саморазвитию и творчеству, самоорганизации своей жизни и профессиональной деятельности. В основе саморазвития и самоорганизации лежит потребность человека в новых достижениях, стремление к успеху, совершенству, активная

жизненная позиция, позитивное мышление, вера в свои возможности, понимание смысла жизни. Акмеология обращена к Homo Sapiens – человеку разумному в полном смысле этого слова. Человек разумный – это человек, рефлексиирующий свои цели и способы действий, умеющий предвидеть результаты своих действий, имеющий «Я-концепцию», ответственный за свою жизнь и ее качество. Акмеология, по существу, – это наука о качестве человека и о качестве его жизни [10]. Востребованность социальной практикой такого человека, который в состоянии выйти за пределы поставленных задач инициирует попытки расширить содержание образования не за счет количества, а за счет качества образования. В последнее десятилетие создавалось несколько таких моделей, как

– культурологическая модель содержания образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер), включающая в себя четыре разнородных компонента культурного опыта знания о различных областях действительности, опыт выполнения и известных способов деятельности, опыт творческой деятельности, опыт ценностно-эмоционального отношения к объектам и средствам деятельности;

– деятельностная модель (В.С. Леднев, М.С. Каган), представленная такими видами деятельности как практико-преобразовательная, познавательная, коммуникативная, ценностно-ориентационная, эстетическая;

– модель развивающего обучения (Л.В. Занков), где ускорение интеллектуального развития ребенка было построено на принципах высокого уровня трудностей, проблемности, индивидуализации, быстрого темпа прохождения материала;

– модели, ориентированные на развитие личностной сферы. В.С. Ильин предложил идею построения материала в соответствии со структурой личности, отразить основные ситуации жизнедеятельности личности, ценности общества;

– модели типа Т РИЗ – теории решения изобретательских задач, а также разработки организационно-деятельностных игр, (М.М. Крюков, В.Я. Платов, А.А. Тюков); проектного метода обучения; теории и практики школы «диалога культур» (В.С. Библер); создатели курсов экологии, «этической грамматики», граждановедения и т.д.

В.И. Слободчиков называет такое образование «скрытым образованием», которое является вторичным продуктом образования в отличие от первого, которое заложено в программах и стандартах и является обязательно необходимым [11]. То есть речь идет о формировании иного рода знания – знания иного рода, величины, ото-

бражающие динамику личности, потенциальных ресурсов и личностной готовности к действиям – знания своих собственных потенциалов и умения, позволяющие мобилизовать, актуализировать, перевести потенциальное в актуальное. Это знание нельзя сложить только из общеобразовательных знаний, умений и навыков.

Наиболее вероятной на сегодня является модель компетентностного образования – очень сложная и противоречивая. Тем не менее компетентностный подход предлагает такой вид содержания образования, который «не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнение ключевых (т.е. относящихся ко многим социальным сферам) функций. Предметное знание не исчезает из структуры образованности, оно лишь выполняет в ней подчиненную, ориентировочную роль» [2]. Компетентностный подход предполагает отказ не от знания как культурного предмета, а от определенной формы знаний (знаний на всякий случай, т.е. сведений). Специфика компетентностного обучения состоит в том, что усваивается не готовое знание, кем-то предложенное к рассмотрению, а «прослеживаются условия происхождения данного знания». Подразумевается, что ученик сам формулирует понятия, необходимые для решения задачи. «При таком подходе учебная деятельность, периодически приобретающая исследовательский или практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения» [2].

Механизмы формирования академического знания и компетентностей кардинально и принципиально отличаются друг от друга. На наш взгляд, отличий несколько. Во-первых, знание можно передать, его можно услышать и запомнить, затем воспроизвести – репродуцировать. Вряд ли можно научить компетентности ребенка. Компетентным он может стать только в результате собственных поисков моделей поведения в тех или иных отраслях, выбора наиболее оптимальных, которые ему более всего подходят.

Во-вторых, знания, умения и навыки являются результатом обучения. Компетентность не является продуктом обучения, а скорее всего следствием саморазвития личности, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения, деятельностного и личностного опыта. «Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующей личностной самореализации, нахождением воспитанником своего места в мире, вследствие

чего образование предстает как высоко мотивированное и в подлинном смысле личностно-ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости» [2]. Мы придаем компетентности статус результативности, воспринимаемой нами как критерий адаптивности – потенциальной ресурсности ребенка к условиям осуществления поискового процесса («имею условия»); к средствам, т.е. субъективных характеристик деятельности («могу», «умею»); к ценностям и смыслам деятельности для себя, людей, общего дела («хочу»).

В-третьих, социально-психологические механизмы усвоения знаний и выработки умений предполагают субъективную позицию педагога-предметника, его функциональную обязанность – дать информацию, социально-психологические механизмы обретения компетентности предполагает освоение ребенком систем общения и включения в совместную деятельность – взаимодействия в различных субъектных группах.

В-четвертых, модель компетентности связана с определенным контекстом жизни человека: человек, компетентный в решении одного круга проблем, может быть некомпетентным в другом. Это позволяет безболезненно отойти от идеалистического представления о гармоническом развитии личности как синониме «всестороннего» ее развития. Необходимо сознательно отказаться от претензий быть успешным всегда и во всем и сконцентрироваться на том направлении, где может быть достигнут успех, определение потенциала, формирование представлений ребенка о собственных ресурсах, путях и способах их использования – перевода из состояния потенциального в состояние актуального – функциональная задача образования.

Для нас чрезвычайно важно понимание компетентности как научной категории. Рассуждая о сущности компетентности, Ю. Громыко отмечает неадекватность оценок различными научными школами компетентности: «Если под компетентностью понимается мыследеятельностная способность, для выращивания которой необходима рефлексивная логико-философская и личностно-гуманитарная культура, – это одно... Если же под компетенциями понимается социальное адаптивное умение, которое затем закрепляется специально созданными тестами, то это совершенно другое. Не случайно навыково-уменьско-адаптационистская трактовка компетенции и компетентности проявляется в виде ролевых,

а не позиционных принципов организации личности, умении выискивать информацию, а не порождать знание, в умении приспособливаться к рынку труда, а не проектировать новые институциональные формы. ....необходимо жесткое самоопределение: что же мы все-таки понимаем под «компетенциями» и «компетентностью», – преобразующую способность или адаптивное умение» [4].

Понятие компетентностей рассматривается как:

- способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений (В.А. Петровским и М.Г. Ярошевским);
- условие развития непрерывной системы образования личности (Л. Отала, В. Овенс, Р. Реванс, Х. Такучи);
- особый тип организации знаний относительно определенной содержательной области, связанной с возможностью принимать конструктивные решения (как в виде оценок, умозаключений, так в виде программ поведения);
- потребность: чем сильнее деятельность позволяет человеку чувствовать себя компетентным и эффективным, тем выше у человека внутренняя мотивация к данному виду деятельности (Э. Дисси).

Таким образом, признавая многогранность понятия «компетентность», обозначим ее как мыследеятельностную способность к аналитике, актуализации и мобилизации собственных потенциалов; обеспечивающую перевод потенциальных ресурсов личности в актуальные; к особой логике организации мыслительной деятельности – преобразующей – поисковой, креативной: не готовое знание, а проектирующее новое; к эффективному поведению (рис.1).

Развитие компетентности приводит к тому, что человек может моделировать и оценивать последствия своих действий заранее и на длительную перспективу. Это позволяет ему осуществить переход от внешней оценки к выработке «внутренних стандартов» оценки себя, своих планов, жизненных ситуаций и других людей.

Представляемая модель компетентности определяет компетентность как рацию-критерий адаптивности – неотъемлемого свойства индивида актуализировать собственные потенциалы. В ее основе – идея о гетерогенности общей компетентности, которая задает всегда неповторимый рисунок сочетания тех или иных компетентностей и выводит индивида на новый качественный уровень своего развития. Результативность данного



Рис. 1. Компетентность

процесса фиксируется показателями здоровья – физического, психического, психологического и социального

В структурной композиции понятия выделим метакомпетентность и ключевую компетентности. Метакомпетентности – это универсальные образования, лежащие в основе формирования других видов компетентностей и компетенций. В качестве метакомпетентностей мы будем принимать эмоциональную, физическую и коммуникативную компетентности, так как считаем, что именно эти образования обладают универсальным характером и присутствуют во всех проявлениях человеческой жизнедеятельности.

В понятии ключевых компетентностей важна не их фундаментальность, а широта диапазона применения. Ключевой компетентностью мы будем считать общеобразовательную компетентность, которую понимаем как предельный уровень функциональной грамотности. К обозначенным компетентностям добавим личностные характеристики и представим семантическое поле понятия (рис. 2).

Таким образом, возникает новая задача – определение системы оценки качества адаптивной оздоровительно-образовательной среды, которая предполагает оценку качества как про-

цесса, так и результата процессов здравообразования в адаптивной образовательной среде. Соответственно, наш подход к пониманию эффективности дополнительного образования лежит в нескольких плоскостных уровнях (рис. 3). В таком понимании уровень может выступать мериллом – оценкой качества как деятельности, так и ее результатов.

С точки зрения Е.В. Титовой, надо говорить о результативности воспитательной деятельности как о достижении такого качества организации совместной деятельности с детьми, которое обеспечивает возможность их ценностно-значимых личностных проявлений и обогащение их личного опыта жизненно необходимым содержанием [13]. С нашей точки зрения, использование понятия организации деятельности, позволяет ввести отношения взаимозависимости между «качеством как соотношением цели и результата» и «качеством как сущностная определенность». Кроме того в первом и во втором аспектах качество является мерой, но, говоря о качестве как выражении сущностной определенности, мы можем говорить об уровне или степени совершенства ее осуществления на практике. Тем самым мы ставим на первое место ценностную составляющую качества дополнительного образования детей.

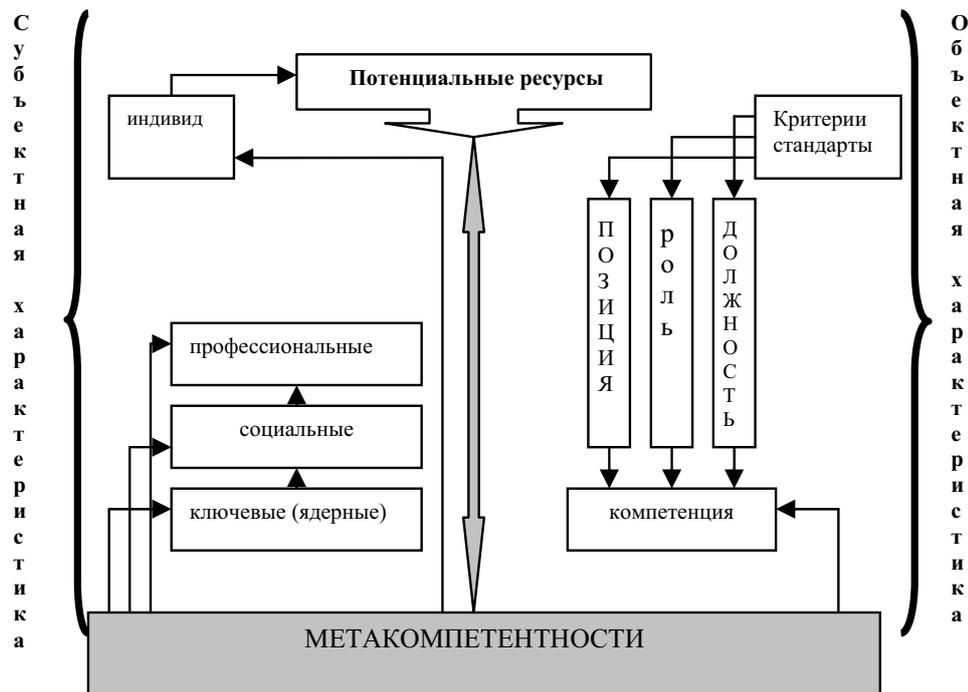


Рис. 2. Семантическое поле понятия «компетентность»

Для нас важно подчеркнуть, что, говоря о приоритете организационной составляющей педагогической деятельности, мы говорим о сущностной характеристике или качестве этой деятельности в АОС. Только в этой основе можно далее разрабатывать, предлагать конкретные варианты, осуществлять оценочные процедуры качества (уровня, степени) организации педагогом совместной деятельности с детьми и качества его профессионализма (компетентности). Понимая, что это не итоговый, конечный показатель, а достигнутый этап в движении к идеалу («здесь и сейчас»). Формой выражения этого этапа является программа, разработанная и реализуемая педагогом дополнительного образования детей, имеющая конкретную цель (и соответствующие показатели качества), задачи, необходимые средства достижения этих целей и методы их диагностики (оценки).

Вторая и третья плоскости качественных оценок могут отражать как результат мыслимый – желаемый образ, предвосхищаемый, прогнозируемый, планируемый и, в определенном смысле, идеальный (он может получать либо не получать адекватное вербальное отражение), так и результат-реальность (реальные последствия осуществленной деятельности), который может

содержать две части: предсказуемую, или предвиденную, совпадающую с результатом-образом полностью или частично, и непредсказуемую, т.е. непредвиденные последствия деятельности. Соотношение этих двух частей полученного результата характеризует степень осознанности, прогностичности и целенаправленности деятельности. Это определяет подход к оценке результата.

Согласно современной парадигме, его можно определить как образовательный и развивающий, так как прогнозируемый итоговый результат – внутренний потенциал личности (проявляемый ею посредством приобретения, изменения, усиления), который прорабатывается в различных критериях оценки. Мониторинг результатов здесь индивидуален, но главный результат – динамика (положительные изменения или отсутствие регресса, т.е. стабилизация состояния) свойств и сторон каждого ребенка. Чаще всего отслеживается уровень внимания, мышления, творческих способностей, моторики, состояние здоровья и т.д. В основу мониторинга оценки качества положено не сравнение изучаемого явления с какими-то общепринятыми нормами, а главным образом, сопоставление данных «замера», характеризующих нынешнее и предыдущее состояние обра-



Рис. 3. «Плоскостные уровни результатов».

зовательного процесса или состояния ребенка, т.е. отражающих динамику развития. Измерение педагогического результата дает возможность диагностировать состояние образовательной системы, оценить процесс ее развития, прогнозировать достижение новых результатов, корректировать ресурсные потенциалы адаптивной образовательной среды.

Именно поэтому мы предположили, что для определения результативности деятельности в АОС необходимы адекватные свободные критерии, значительно отличающиеся от критериев жестких, императивных, не способных охватить сложнейший противоречивый нелинейный процесс развития личности ребенка; главным отличием этих критериев будет их «мягкость», открытость, способность к модификации и развитию, в некотором смысле игровой характер их организации (например, внутреннее согласование системных показателей пространственно-временной организации АОС; состояние творческой среды, функционирование стыкующихся и пересекающихся «базовых» пространств, способствующих самоопределению и самоактуализации ребенка в максимально возможном

множестве интересов и потребностей; организационное соответствие программно-содержательным компонентам АОС или уровень постановки и реализации идей, концептуальных положений АОС, наличие сложившегося единого детско-взрослого корпоративного макросообщества, живущего по своим выработанным законам, правилам, традициям, вектор «сила-слабость» культурной модели АОС, характеризующийся степенью адекватности средств, способов реализации деятельности, ценностных ориентаций АОС подобным категориям ребенка; степенью соответствия личных ценностей ребенка ценностям среды; степенью интереса ребенка к деятельности; уровень состояния психологического климата в детско-взрослом сообществе, степень организованности коллектива, стиль отношений между участниками среды, фасилитаторский характер педагогической деятельности и т.д.).

Адаптивность образовательной среды обуславливает некоторые алгоритмические особенности мониторинга оценки качества, что предопределяет его заметное усложнение в вопросах технологического исполнения: входной контроль (обычно единожды организуемый в образова-

тельных системах) в его диагностической составляющей становится лакмусом коррекции здравообразовательных процессов в АОС.

По отношению к дополнительному образованию детей «детерминационная неопределенность» самого образовательного результата (Л.Г. Логинова) усиливается правом детей в свободном выборе режима своей деятельности, объема занятий, уровня своих результатов. Более того, адаптивная оздоровительно-образовательная среда – сфера свободного времени, что усиливает эффективность достигнутых в ее здравообразовательных процессах результатов ребенка. Результат здравообразовательной деятельности никогда не лежат на поверхности, их оценка требует напряженной работы мысли, анализа множества факторов, условий и обстоятельств.

#### Литература:

1. Бехтерев, В.М. Личность и условия ее развития и здоровья / В.М.Бехтерев. – СПб., 1905.
2. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10.
3. Гершунский, Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония разума и веры / Б.С. Гершунский. – М. : Моск. псих. соц. ин-т., 1997. -119с.
4. Громыко, Ю. Образование перестает быть гуманитарной технологией. Экспертная оценка материала

«Пути реализации стратегических целей обновления школы» / Ю. Громыко.– <http://top.list.ru/jump?from=20470>

5. Евладова, Е.Б. Дополнительное образование детей: учеб. пособие для студ. Учреждений сред. проф. образования / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 352с.

6. Закон Российской Федерации «Об образовании»//Вестник образования.– 1997.– № 4.

7. Ильин, И.А. О воспитании в грядущей России/ И.А. Ильин / Наши задачи.– Т.2. – М., 1992.

8. Ильин, И.А. Спасение в качестве / И.А. Ильин // Русский колокол. – 1928. - №4.

9. Логинова, Л.Г. Сущность результата в дополнительном образовании / Л.Г. Логинова // Эйдос. – 21.01.2003.- ([www.oim.ru](http://www.oim.ru)).

10. Максимова, В.Н. Акмеология: новое качество образования / В.Н.Максимова. – СПб., 2002. - 167с.

11. Слободчиков, В.И. Материалы круглого стола «Реформирование образования в России» / В.И. Слободчиков // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 20-21.

12. Субетто, А.И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (Философия качества образования) / А.И. Субетто.–СПб.; Кострома, 2000.

13. Титова, Е.В. Подход к пониманию результатов и качества деятельности учреждений дополнительного образования: Некоторые выводы из состоявшихся дискуссий / Е.В. Титова // Проблема результата и качества деятельности учреждений дополнительного образования детей : материалы науч.-практич. конф. 3-5 июня 1997г. – Ярославль : ЯОЦДиО, 1997. – С.11-13.